DOCUMENT RESUME

ED 432 410 PS 027 830

AUTHOR	Anderman, Lynley Hicks; Midgley, Carol
TITLE	Motivacion y estudiantes de secundaria (Motivation and Middle School Students). ERIC Digest.
INSTITUTION	ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Champaign, IL.
SPONS AGENCY	Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
REPORT NO	EDO-PS-99-9
PUB DATE	1999-07-00
NOTE	4p.; For English version of this digest, see ED 421 281.
CONTRACT	RR93002007
PUB TYPE	ERIC Publications (071) -- ERIC Digests in Full Text (073)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS	*Academic Achievement; Attribution Theory; Classroom Environment; *Early Adolescents; Goal Orientation; *Middle School Students; Middle School Teachers; Middle Schools; Motivation Techniques; Personal Autonomy; Self Determination; Student Attitudes; *Student Motivation; Teacher Expectations of Students; Teacher Student Relationship; Teaching Methods; *Theories
IDENTIFIERS	ERIC Digests; Task Goal Attitudes

ABSTRACT

Research has shown a decline in motivation and performance for many children as they move from elementary school into middle school; however, research has also shown that the nature of motivational change on entry to middle school depends on characteristics of the learning environment in which students find themselves. This Digest outlines some suggestions for middle school teachers and administrators for enhancing student motivation and discusses three theories that are currently prominent and that have particular relevance for young adolescent students and their teachers. Attribution theory emphasizes that students' perceptions of their educational experiences generally influence their motivation more than the objective reality of those experiences. Through instructional practices, teachers can unknowingly communicate a range of attitudes about whether ability is fixed or modifiable and convey their expectations for individual students. Goal theory focuses on the reasons students perceive for achieving: a task goal orientation represents the belief that the purpose of achieving is personal improvement and understanding; an ability goal orientation represents the belief that the purpose of achieving is the demonstration of ability. Studies find that the adoption of task goals is associated with more adaptive patterns of learning than is the adoption of ability goals. A third motivational theory of importance for middle school educators is self-determination theory. This theory describes students as having three categories of needs: needing a sense of competence, of relatedness to others, and of autonomy. Most of the research focuses on the last of these three needs. Within the classroom, autonomy needs could be addressed through allowing student choice and input on classroom decision making. It is important to recognize that supporting student autonomy does not require major upheaval in the classroom or that teachers relinquish the management of

+++++ ED432410 Has Multi-page SFR---Level=1 +++++
students' behavior. Even small opportunities for choice can increase students' sense of self-determination. (LPP)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy

ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education

University of Illinois • 51 Gerty Drive, Champaign, IL 61820-7469
(217) 333-1386 • (800) 583-4135 (voice/tty) • ericeece@uiuc.edu • http://ericeece.org

ERIC DIGEST
July 1999 • EDO-PS-99-9

ED 432 410

Motivación y estudiantes de secundaria

Lynley Hicks Anderman and Carol Midgley

Pocos educadores discutirian la premisa de que la motivación del estudiante es una influencia importante en el aprendizaje. La motivación tiene una importancia particular para aquellos que trabajan con jóvenes adolecentes. Investigaciones considerables han mostrado decadencia en motivación y desempeño de muchos niños cuando cambian de la escuela elemental a la escuala secundaria (Eccles & Midgley, 1989). Frecuentemente se ha asumido que esta decadencia es en gran parte causada por cambios sicológicos y fisiológicos asociados con la pubertad y, por lo tanto, son inevitables. Sin embargo, esta suposición ha sido cuestionada por investigaciones que demuestran que la naturaleza del cambio motivacional a la entrada de la escuela secundaria, depende de las características del ambiente de aprendizaje en el cual los estudiantes se encuentran (Midgley, 1993). Aunque es dificil prescribir un enfoque para motivar estudiantes que "se ajuste a todo," las investigaciones sugieren que algunos patrones generales parecen ciertos para un rango amplio de estudiantes. Este panfleto enumera algunas sugerencias para los profesores y administradores de la escuela secundaria con el fin de realzar la motivación de los estudiantes, y discute tres teorias que predominan actualmente y que tienen una importancia particular para los adolecentes jóvenes y sus profesores.

Teoría de atribución

El primer punto sobre el cual hacer énfasis es que las percepciones de los estudiantes sobre su experiencia educacional generalmente influye en su motivación más que la realidad actual, y objetiva de estas experiencias. Por ejemplo, se asume que una historia exitosa en una determinada área es más común que una historia exitosa que persista continuamente en la misma área. Sin embargo, Weiner (1985), señaló que las creencias de los estudiantes sobre las razones de sus éxitos determinará si esta suposición es cierta. Las atribuciones que los estudiantes le dan al fracaso, son también influencias importantes en la motivación. Cuando los estudiantes tienen una historia de fallas en la escuela, es particularmente dificil para ellos sostener la motivación de seguir intentando. Los estudiantes que creen que su bajo desempeño es debido a factores que están fuera de su control, no pueden ver ninguna razón para desear mejorar. En contraste, si los estudiantes atribuyen su desempeño bajo a la falta de una habilidad importante o a hábitos de estudio pobres, son más propensos a persistir en el futuro. Las implicaciones para los profesores giran alrededor de la importancia de comprender lo que los estudiantes creen acerca de las razones de su desempeño académico. Los profesores pueden comunicar, sin estar seguros, una serie de actitudes acerca de si la habilidad se puede arreglar o modificar y sus expectativas sobre cada estudiante a través de sus prácticas instruccionales (Graham, 1990).

Teoría objetivo

Mientras que la teoría de atribución se enfoca en las razones que los estudiantes perciben como causa de sus éxitos y fracasos en la escuela, la teoría del objetivo se enfoca en las razones o propósitos que los estudiantes perciben como causa de sus logros (e.g., Ames, 1992; Maehr & Midgley, 1991; Midgley, 1993). Mientras diferentes investigadores definen las interpretaciones ligeramente diferente, generalmente se discuten dos enfoques. Estos son: el objetivo hacia tareas y el objetivo hacia habilidades. La orientación del objetivo hacia tareas representa la creencia de que el propósito de los logros es mejoramiento y entendimiento personal. Los estudiantes con la orientación del objetivo hacia tareas se enfocan en su propio progreso al superar sus habilidades y conocimiento, ellos definen éxito en esos términos. La orientación del objetivo hacia habilidades representa la creencia de que el propósito de sus logros es la demostración de habilidades (o, alternativamente, el encubrimiento de la falta de habilidad). Los estudiantes con la orientación del objetivo hacia habilidades se enfocan en parecer competentes, frecuentemente en comparación con otros, y definen éxito de acuerdo con ello. Estudios de estudiantes orientados en objetivos generalmente encuentran que la adopción de objetivos hacia tareas está asociado con patrones de aprendizaje más adaptables en comparación con la adopción de objetivos hacia habilidades, incluyendo el uso de más estrategias cognitivas efectivas, la disposición de buscar ayuda cuando se necesita, y sentimientos más positivos sobre la escuela y sobre sí mismo como aprendiz (Anderman & Maehr, 1994; Ryan, Hicks, & Midgley, 1997).

Si la adopción del objetivo hacia tareas está relacionada con resultados educacionales positivos de los estudiantes, la pregunta que surge es cómo esta orientación puede ser pronosticada. Estudios recientes sugieren que las políticas y prácticas en los salones de clase y escuelas influyen en las orientaciones de objetivos de los estudiantes (Ames & Archer, 1988; Maehr & Midgley, 1991). Sugerencias específicas (Midgley & Urdan, 1992, p. 12) para movilizarse hacia un enfoque de tareas en escuelas secundarias incluye cambiar:

1. agrupar por habilidades y el sobre-uso de exámenes estándares hacia agrupar por tema, interés, y preferencia del estudiante y hacia frecuente cambio de grupos;
2. competencia entre estudiantes, y debates con limitación de ganadores, hacia aprendizaje cooperativo;
3. utilización de los datos de los exámenes como base de comparación hacia utilización de los datos de los exámenes para diagnósticos y hacia alternativas para exámenes como portafolios;
4. calificaciones normativas y publicación de notas hacia calificar por progreso o mejoramiento e involucrar a los estudiantes en la determinación de la nota;
5. reconocimiento de desempeño relativo, rollos de honor por notas altas, y sobre-uso de alabanzas (especialmente para tareas fáciles) hacia reconocimiento de mejoramiento progresivo y énfasis en aprendizaje por su propia causa;
6. decisiones tomadas exclusivamente por los administradores y profesores hacia oportunidades de

PS 027830

preferencia y toma de decisiones de estudiantes, propio-horario, y propio-control;

7. enfoque departamentalizado hacia curriculum de enfoques temáticos e interdisciplinarios, mirando los errores como parte del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes re-hacer trabajos, y motivando a los estudiantes a tomar riesgos académicos;
8. aprendizaje rotativo y memorización, sobre-uso de hojas de trabajo y libros, y hechos descontextualizados hacia creción de retos, trabajo complejo para los estudiantes, asignación de tareas que enriquecen, y estímulo en resolución y comprensión de problemas;
9. programas de apartamiento y retención hacia la instrucción entre diferentes edades, a través de pares, y enriquecimiento.

Teoría de la propia determinación

Una tercera teoría motivacional de importancia particular para educadores de escuelas secundarias es la teoría de la propia determinación (Deci & Ryan, 1985). Esta teoría describe a los estudiantes como si tuvieran tres categorías de necesidades: necesidad del sentido de competencia, de relación con otros, y de autonomía. Competencia involucra entender el cómo, y la creencia de que uno puede, lograr varios resultados. Relación involucra el desarrollo de conecciones satisfactorias con otros en su grupo social. Autonomía involucra iniciar y regular las propias acciones. La mayoría de las investigaciones sobre la teoría de la propia determinación se enfocan en la última de las tres necesidades. Dentro del salón de clases, la necesidad de autonomía puede practicarse dando algunas opciones a los estudiantes y permitiéndoles que participen en la toma de decisiones de la clase. Para estudiantes jóvenes adolecentes, con sus habilidades cognitivas incrementales y desarrollando un sentido de identidad, el sentido de autonomía podría ser particularmente importante. Los estudiantes en esta etapa dicen que quieren ser incluidos en la toma de decisiones y quieren tener cierto sentido de control sobre sus actividades. Desafortunadamente, las investigaciones sugieren que los estudiantes en escuelas secundarias actualmente experimentan menos oportunidades de propia-determinación que en la escuela elementaria (Midgley & Feldlaufer, 1987).

Deci, Vallerand, Pelletier, y Ryan (1991) resumen los factores contextuales que favorecen la autonomía de los estudiantes. Características como dar la oportunidad de escoger en qué tipo de tareas comprometerse y cuánto tiempo adjudicar a cada una, están relacionados con los sentimientos de propia-determinación del estudiante. En contraste, el uso de premios externos, la imposición de fechas límite, y el énfasis en evaluaciones degrada el sentimiento de propia-determinación y disminuye la propia motivación. Es importante reconocer que apoyar la autonomía de los estudiantes no produce muchos transtornos en la clase y no produce que los profesores renuncien al manejo del comportamiento de los estudiantes. Aún oportunidades pequeñas para escoger, si trabajar con un compañero o independientemente, o si presentar la revisión de un libro como por escrito, poster o presentación para la clase, pueden aumentar el sentido de propia-determinación del estudiante. Finalmente, es importante reconocer que los primeros intentos de los estudiantes en organizar su propio trabajo puede no siempre ser exitoso. Buena toma de decisiones y administración del tiempo requiere práctica. Los profesores pueden ayudar a sus estudiantes a desarrollar sus propios controles ofreciendo opciones limitadas entre las alternativas aceptables, asistiendo en deshacer grandes tareas en partes manejables y dándoles guías para controlar su propio progreso.

Conclusión

Los profesores de la escuela secundaria frecuentemente enseñan a muchos estudiantes de un curso en un dia de clase, y por relativamente un período corto de tiempo. Dado ese breve contacto con tantos estudiantes, es fácil subestimar la influencia que una práctica de enseñanza puede tener en cualquiera de los individuos. Recientes acercamientos hacia la implementación de la filosofía de la escuela secundaria podría proveer un horario más fácil tanto para profesores como para estudiantes, pero aún en escuelas secundarias altamente estructuradas, los profesores pueden realizar pasos específicos para motivar a sus estudiantes.

Traducción: Adriana Mendez

Adapted from: Anderman, L. H., & Midgley, C. (1997). Motivation and middle school students. In Judith L. Irvin (Ed.), What current research says to the middle level parctitioner (pp. 41-48). Columbus, OH: National Middle School Association.

Para más información

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271. EJ 452 395.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 260-267. EJ 388 054.

Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research, 64*(2), 287-309. EJ 488 853.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L., Vallerand, R. U., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist, 26*(3/4), 325-346.

Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In R. E. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 139-186). New York: Academic.

Graham, S. (1990). Communicating low ability in the classroom: Bad things good teachers sometimes do. In S. Graham and V. Folkes (Eds.), *Attribution theory: Applications to achievement, mental health, and interpersonal conflict* (pp. 17-36). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist, 26*(3/4), 399-427.

Midgley, C. (1993). Motivation and middle level schools. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement, Vol. 8: Motivation in the adolescent years* (pp. 219-276). Greenwich, CT: JAI Press.

Midgley, C., & Feldlaufer, H. (1987). Students' and teachers' decision-making fit before and after the transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence, 7*(2), 225-241.

Midgley, C., & Urdan, T. C. (1992). The transition to middle level schools: Making it a good experience for all students. *Middle School Journal, 24*(2), 5-14. EJ 454 359.

Ryan, A. M., Hicks, L., & Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence, 17*(2), 152-171.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychological Review, *92*(4), 548-573. EJ 324 684.

Las referencias identificadas con ED (documento de ERIC), EJ (revista de ERIC), o PS se citan en las base de datos de ERIC. La mayoría de los documentos están disponibles en los archivos de microficha en más de 1,000 centros por todo el mundo, y pueden pedirse a través del EDRS: (800) 433-ERIC. Los artículos de revista están a la disposición del usuario en la revista original, a través de los servicios de préstamo interbibliotecario o a través de centros de distribución dedicados a la reproducción de artículos como, por ejemplo, UnCover (800-787-7979), UMI (800-732-0616) o ISI (800-523-1850).

Esta publicación fue auspiciada por "Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education," bajo el contrato número DERR93002007. Las opiniones expresadas en esta publicación no reflejan, necesariamente, las posturas ni las políticas de la OERI. Los Digests del ERIC son del dominio público y pueden reproducirse libremente.